النّحو من الملكة إلى اللّسان، دور الاكتساب في التّعلّم

العربيّة نموذجا

سرور الحشيشة (كلّيّة الآداب بصفاقس– تونس)

sourrourhachicha@yahoo.fr

١. المقدّمة:

يتنزّل هذا البحث في إطار مسألة التّعلّم. ولئن خصصنا هذه المسألة فيه بتعلّم العربيّة لغة أولى للمتكلّمين الأصليّين ثمّ لغة ثانية لغير النّاطقين بها فإنّها ممّا يُتمثّل به على ظاهرة لسانيّة أشمل تندرج ضمن مبحث اللّغة عموما، وتتعلّق بمسألة قيام التّعلّم على معرفة سابقة يتّكئ عليها، ومثل ذلك ما تمثّله العلاقة بين اللّغة الفصحى واللّغة الدّارجة، وهو أنّ تعلّم الفصحى في اللّغة الأمّ، ولتكن العربيّة لغة أولى بالنّسبة إلى متكلّم أصليّ، لا بدّ من حيث هو مسار نفسيّ عرفانيّ cognitive[1] من أن يستند إلى ما اكتسبه المتعلّم من لغته الدّارجة. فنفترض أنّ لمنوال الدّارجة دورا أساسيّا في تعلّميّة منوال الفصحى وتشغيله، وأنّه كما يكون سببا للاكتساب متى استقام تشغيله يكون سببا يعطّل الاكتساب متى فسد توظيفه تعليما وتعلّما. وهذا افتراض إذا صحّ بنينا عليه ما يكون من أمر العلاقة بين اللّغة الأولى ممثّلة في النّموذج الفصيح واللّغة الثّانية. وهو أنّ تعلّم اللّغة الثّانية بالنّسبة إلى متكلّم غير أصليّ، ومثاله العربيّة عند غير النّاطقين بها، لا بدّ من حيث كان مسارا نفسيّا عرفانيّا من أن يستند إلى معرفة المتكلّم بلغته الأمّ بمنواليها الدّارج المكتسب والفصيح المتعلّم. على أنّ ما يقال عن العربيّة يقال عن غيرها في هذا السّياق، إذ الحديث عن الكلّيّات في النّحو وتعلّمه واكتسابه ينسحب على العربيّة باعتبارها مثالا فحسب. ولكن تطبيق ذلك على العربيّة قد يكون مفيدا لنا، متكلّمين أصليّين ومعلّمين للعربيّة، في تشخيص أسباب التّقصير في ضوء ما يمكن أن نعلم من أسباب التّوفيق.

[1] العرفانيّ نسبة إلى العِرْفَان أو العَرْفَنَة cognition كما يترجمها الباحث اللّسانيّ التّونسيّ الأزهر الزّنّاد. وقد مرّ تعريف العرفان في العلوم العرفانيّة cognitive sciences (علم النّفس العرفانيّ، الحاسوبيّة والذّكاء الاصطناعيّ، علوم الأعصاب، اللّسانيّات العرفانيّة...) بأطوار منها أنّه معالجة المعلومات في الدّماغ وتمكين الكائن من السّلوك الذّكيّ الّذي يجعله قادرا على الفهم والإدراك وحلّ المشاكل، ومجال دراسة العرفان والذّكاء هو الدّماغ وما يتّصل به من علوم الأعصاب. فمعرفة الدّماغ هي أساس معرفة العرفان وكيفيّة اشتغاله ووظائفه. (انظر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ٢٠١٠، ص-ص٣٤-٣٦)

٢. اللّغة الأولى من اكتساب الدّارجة إلى تعلّم الفصحى:

٢. ١ المنوال الاكتسابيّ حاضنُ المنوال التّعلّميّ:

إنّ افتراض كون الدّارجة من أسباب اكتساب الفصحى من حيث كان منوالها إطارا يحتضن نشأة المنوال الفصيح ينبني على درء الفرضيّة القائلة بأنّ العربيّة مجرّد تفصيح للدّارجة. فيجب الوعي بأنّ منوال الثّانية مختلف عن منوال الأولى ينبثق عنه ولا يوافقه. ولبيان هذه العلاقة لا بدّ من توضيح بعض المفاهيم.

نفرّق في مستوى الاستعمال الشّائع بين أربعة مستويات هي: مستوى اللّغة ومستوى اللّسان ومستوى الدّارجة vernacular ومستوى اللّهجة dialect. وتطلق اللّغة إجمالا على الأربعة. فيقال اللّغة ويراد بها اللّسان الواحد بعينه، ويقال اللّغة ويراد بها الدّارجة أو ما يتفرّع عنها من اللّهجات. وكذلك اللّسان يطلق بالجملة على الدّارجة وما يتفرّع عنها من اللّهجات إطلاقه على الفصحى. فأمّا اللّغة فهي الملكة نفسها، وهذه فطريّة. وأمّا اللّسان والدّارجة واللّهجة والفصحى فهذه بالنّسبة إلى الملكة اللّغويّة تحقّقات شتّى. فإذا اعتبرنا بأنّ لكلّ قوم أو مجموعة لسانيّة لغة خاصّة بها كان اللّسان هو المرشّح لتمثيل اللّغة طرازيّا، وما الثّلاثة الباقية إلاّ أوجه له وتحقّقات منه. وأمّا إذا اعتبرنا بمفهومي الاكتساب والتّعلّم من حيث هما مفهومان متمايزان يقترن بهما تحقّق الملكة زمانيّا كانت الدّارجة منوالا نوعيّا للملكة الكلّيّة يحقّقه الاكتساب، وهو لذلك الأسبق زمانيّا. وأمّا اللّهجة والفصحى فتحقّقان مختلفان للدّارجةِ فالملكةِ أوّلهما أسبقهما في الزّمان، وهو عامّيّ مكتسب والثّاني منهما تاليهما في الزّمان، وهو فصيح متعلَّم. وبالقياس إلى ذلك يكون اللّسان رديف الفصحى. والإشكاليّة الّتي نطرحها ههنا: كيف يساهم اكتساب الدّارجة في تعلّم اللّسان على اعتباره التّحقّق الفصيح للملكة؟ وكيف يكون تحقّق النّحو الكلّيّ في المكتسَب ممثّلا في الدّارجة أرضيّة لتحقّقه في المتعلّم ممثّلا في اللّسان؟

إنّ اللّغة موضوعا للتّعلّم ليست اللّغة موضوعا للدّراسة كأن يقال اللّغة هي موضوع اللّسانيّات. ولئن كان الاختلاف في الأصل اختلافا في الغايات يوجب اختلافا في الوسائل والأسباب فإنّ لدراسة اللّغة في اللّسانيّات على اختلاف فروعها ومدارسها واختصاصاتها نتائج ما انفكّت تؤتي أكلها في تعلّميّة اللّغة. فما انفكّت هذه المدرسة تربط دراسة اللّغة بالمتكلّم من حيث كان حامل الملكة يتأثّر في معالجة الكلام بمبادئ المعالجة الذّهنيّة وطبيعتها المنظوميّة[٢] modular.

وتعتبر نظريّة النّحو الكلّيّ Universal Grammar لتشومسكي Chomsky من أبرز النّظريّات اللّسانيّة النّفسيّة الّتي أثّرت في تمثيل مسارات تعلّم اللّغات الطّبيعيّة وآليّات تعليمها. ويميّز تشومسكي في نظريّة النّحو الكلّيّ بين نحوين

---

[٢] Modularity تترجمها المدرسة التّونسيّة بالمنظوميّة و تترجمها المدرسة المغربيّة بالقالبيّة. وهي أنّ منظومات النّحو كمنظومات الّذهن تشتغل على شكل تمثيلات متوازية تترابط عن طريق التّواجه أو التّصافح interface، أي أنّ لكلّ منظومة أوّليّاتها ومبادئها. وأثناء التّرابط بين منظومتين تشفَّر المعلومات في منظومة أولى بأن تصاغ بما يناسبها في المنظومة الموازية.

كلّيّين. الأوّل هو النّحو الملكة بما هو نسق ذهنيّ كلّيّ يمثّل اللّغة وهي حالة ذهنيّة باطنيّة. ونظريّة النّحو الكونيّ هي النّظريّة الّتي فسّرت الطّريقة الّتي بها يكتسب المتكلّم بلغة مّا معرفته بتلك اللّغة. وهو ما عرف عند تشومسكي بـ"اللّغة الباطنة" Internal language أو I-language. وهي معرفة المتكلّم بلغته الّتي يتكلّم. وتنتج هذه المعرفة عن قدرة competence تتمثّل في المنظومة اللّغويّة الكامنة في الذّهن والّتي تولّد أوصافا بنيويّة لا حدّ لها. وهذه القدرة موجودة في الذّهن- الدّماغ، وتتّسم هذه المعرفة بكونها فرديّة وقصديّة أي أنّها مرتبطة بما هو ذاتيّ ونسبيّ عند الفرد المتكلّم.

وهذا النّحو الملكة هو عبارة عن حالة بدء initial state تمثّل القدرة على اكتساب اللّغة. وهذه الحالة الأولى هي حالة فطريّة تتمثّل في جملة الآليّات الوراثيّة الكامنة في الاستعداد الفطريّ للكائن اللّغويّ. ومع مواجهة الوضعيّات الكلاميّة تبدأ هذه الآليّات في الاشتغال على النّحو الذي يستخلص به الكائن النّحو الذّهنيّ بوصفه معرفة يهتدى إليها عبر هذا التّفاعل بين الحالات الذّهنيّة والوضعيّات الاجتماعيّة. وهذه المعرفة الحاصلة من الاتّصال بين الملكة والمحيط هي ما يستخلصه الطّفل عن نحوه الذّهنيّ الّذي هو نحو كلّيّ ونحوه الخاصّ الّذي هو ما تتفاعل معه الملكة وبه تشتغل وتتبلور، فيكون نحو العربيّة أو نحو الفرنسيّة أو غير ذلك من الأنحاء الخاصّة particular grammars.

وبينما يكون النّحو الكلّيّ الملكة اللّغويّة في تلك الحالة الفطريّة الأولى يكون النّحو الخاصّ تلك الملكة وقد تفاعلت مع التّجربة اللّغويّة والمحيط الاجتماعيّ. فالكلّيّ هو المبادئ الثّابتة المشتركة بين البشر على اختلاف لغاتهم. والخاصّ هو الوسائط parameters[٣] التي تتحقّق بها المبادئ عند اشتغال الملكة وتفاعلها مع الوضعيّات الكلاميّة المتاحة. وتعدّ ثنائيّة المبادئ والوسائط Principles and Parameters من الأسس الّتي قامت عليها نظريّة النّحو التّوليديّ Generative Grammar، وهي توجّه دراسة اللّغات إلى ما هو ثابت كونيّ وما هو فيها مختلف ومتغيّر وخاصّ. فأمّا الثّابت فهو المبادئ وما يقترن بها من الوسائط. وأمّا المختلف فما تتّخذه الوسائط من القيم الخاصّة بكلّ لغة حتّى يكون لكلّ مبدإ وسيط أو مجموعة من الوسائط هي عبارة عن القيم الخلافيّة الّتي يتحقّق بها المبدأ في كلّ لغة.

وأمّا الثّاني فهو النّحو الّذي تبنيه الدّراسة اللّسانيّة لتمثيل النّحو الكلّيّ. وهو نسق من المسلّمات والمبادئ والأوّليّات ذات الكفاية الوصفيّة descriptive adequacy والتّفسيريّة explanatory adequacy . فلا بدّ للنّظريّة من أن تصف الحالات الذّهنيّة للملكة اللّغويّة وترصدها. ثمّ لا بدّ لها من أن تكون مبنينة بطريقة استدلاليّة تكون بموجبها نظريّة استنباطيّة deductive structure ذات كفاية تفسيريّة عالية. وفضلا عمّا تجمعه نظريّة النّحو الكلّيّ من المبادئ الكونيّة والكلّيّات فهي تجمع الوسائط الّتي تمثّل ما يوجد بين اللّغات من الاختلافات والتّغيّرات الّتي تتعلّق بالأنحاء الخاصّة لهذه اللّغات. (انظر Chomsky، Aspects de la Théorie Syntaxique، ١٩٦٥، ص- ص ٥٠-٥٨). وقد كان من مشاغل

[٣] تترجم بعض الدّراسات اللّسانيّة في المغرب وتونس المصطلح الإنجليزيّ parameters بـ"وسائط" و"مقاييس". ويلجأ غيرها إلى الدّخيل "برامترات".

النّظريّة التّوليديّة أن تفسّر ما للّغة من إمكانات لا حدّ لها في توليد الجمل. فالمتكلّم قادر بفضل الملكة اللّغويّة على أن يولّد ما لا نهاية له من الجمل الّتي لم يسمعها من قبل.

وعلى هذا نميّز بين نحوين كلّيّين. الأوّل هو النّحو الذّهنيّ، وهو الملكة نفسها. وهذا فطريّ عليه يجري اكتساب النّموذج النّحويّ الأوّل لدى المتكلّم طفلا يكتسب لغته الدّارجة من حيث كانت النّموذج الاعتياديّ للغته الأمّ لغة مكتسبة. والثّاني هو العلم الّذي يمثّل الملكة، وهو النّظريّة نفسها. وهذا إن لم يكن له فضل على الملكة لدن اكتساب اللّغة الأمّ ففضله على تعلّم اللّغة الفصحى من حيث كانت النّموذج الاعتياديّ لأوّل لغة يمكن أن يتعلّمها الطّفل بيّن. وأمّا النّحو الخاصّ فيكون حافز اشتغال الملكة والمنوال التّحقيقيّ للنّحو الذّهنيّ. وإذا كان النّحو الخاصّ يقال بإطلاق على الثّلاثة الأشياء الّتي تمثّل اللّسانَ الدّارجة واللّهجة والفصحى كان أوّل هذا النّحو اكتسابا، وهي الدّارجة، وآخره تعلّما، وهي الفصحى.

إنّه بقدر ما يسبق الاكتساب التّعلّم يكون ضروريّا لحدوثه لدى المتكلّم والمرور إليه. فالاكتساب وضع فطريّ طبيعيّ يحاكي فيه المتكلّم على اعتباره اعتياديّا طفلا الممارسة اللّغويّة للمحيطين به مدفوعا في ذلك بحاجاته المختلفة راغبا في أن تتولّد لدى الآخرين ردود فعل مشابهة. واكتساب اللّغة في مرحلة مّا من مراحل تبلور الملكة واشتغالها هو من قبيل اكتساب عادات كلاميّة تمكّن المكتسِب من سدّ مآربه والتّعبير عن حاجاته. وأمّا التّعلّم فهو اكتساب معرفيّ لا محالة. ولكنّ المسار التّعلّميّ يختلف عن مسار الاكتساب الأوّل المقترن بحالة البدء لدى المكتسب. ذلك بأنّ الاكتساب يعوّل على الحالة الفطريّة ويجري على نحو طبيعيّ غير موجّه توجيها واعيا ومقصودا، فالمنطلق فيه هو تحفيز الآليّات والمبادئ الذّهنيّة عبر الوضعيّات التّعلّميّة الّتي هي هنا وضعيّات كلاميّة اجتماعيّة، بينما يكون التّعلّم مسارا عرفانيّا طبيعيّا توجّهه آليّات ووضعيّات واعية ومعدّة لغرض الاكتساب والتّغيير سواء أكان التّوجيه ذاتيّا أم مندرجا ضمن مسار تعليميّ.

وعلى قدر ما يجيء التّعلّم متكئا على الاكتساب تكون الدّارجة هي اللّغة الأمّ أي الحالة الأولى من النّحو الخاصّ المخصوصة بالاكتساب، وهي المنوال الاعتياديّ لتحقّق النّحو الكلّيّ، وتكون الفصحى حالة طرازيّة لتحقّق النّحو الخاصّ مخصوصة بالتّعلّم. ولا تكون الفصحى موضع اكتساب يحفّز على نحو مباشر الحالة الفطريّة اللّغويّة للمتكلّم إلاّ على سبيل الاكتساب. ومهما تكن طبيعيّة التّعلّم فإنّه ليس كالاكتساب الّذي يكون غير موجّه بآليّات واعية ومقصودة ومبرمجة وقابلة للتّغيير وفق الخطّة التّعليميّة وطبيعتها الانتقائيّة وأهدافها المعرفيّة والسّلوكيّة. وهذا الفرق بين طبيعة المرحلة الاكتسابيّة والمرحلة التّعليميّة– التّعلّميّة من حيث هما مرحلتان عمريّتان بالأساس هو الّذي يفسّر تأثير "الدّيداكتيك" didactics على مسار الاكتساب. ذلك بأنّ اعتبار تعلّميّة اللّغة بالاختلافات بين المتعلّمين وتعدّد طرائق التّعليم وفق تنوّع الأهداف...لا يناسب طبيعة المرحلة الاكتسابيّة من حيث هي مرحلة المحاكاة، إذ يعوّد الطّفل نفسه على تقليد الآخرين في وضعيّات كلاميّة وتواصليّة مختلفة يعيشها أو يشاهدها. ويفسّر هذا الفرق نفسه ما يكتسيه التّشبّع باللّغة الأمّ من الأهمّيّة في تعلّم منوال الفصحى. وبقدر ما يكون المنوال الأوّل أساسيّا في تعلّم الثّاني يكون عدم التّشبّع به أو عدم اكتماله سببا في فشل التّعلّم.

إنّ أهمّيّة الاكتساب بالنّسبة إلى التّعلّم تثبتها أسبقيّة الأوّل بالنّسبة إلى الثّاني. وهي أسبقيّة تعكسها في بعض النّظريّات اللّسانيّة النّفسيّة علاقة الإعراب بالمعجم في طور مّا من أطوار الاكتساب اللّغويّ، إذ لا بدّ في طور مبكّر من أن يستعمل الطّفل الكلمات مفردة للتّعبير عن مضامين قضويّة تتعلّق في الأصل بأبنية حمليّة مركّبة، وهو ما يصطلح عليه بـ"الكلمات الجمل". وقد ظهرت جملة من الفرضيّات بخصوص تلك العلاقة. منها أنّ الطّفل في هذه المرحلة له إعراب لكن لا يلجأ إليه. ومنها أنّه لا إعراب له وإنّما الإعراب شيء يحدث له في طور يلي الاكتساب المعجميّ، فإمّا أن تنتظم مكتسباته اللّغويّة انتظاما جذريّا في ضوء التّغيير الحاصل عنده بحدوث الإعراب، وإمّا أن يُنظر إلى الإعراب على أنّه جملة من القيود والبدائل تنضاف إلى المكتسبات السّابقة. (انظرJackendoff، The Architecture of the Language Faculty،1997، ص- ص٩٤-٩٥)

ومهما يكن من أمر فإنّ الإعراب قدرة من الملكة النّحويّة للمتكلّم. ولا يحصل لدى الطّفل وعي باكتساب إعرابه الخاصّ إلاّ عندما يأخذ في استعماله أي عندما يدرك التّقارن بين الصّوت والمعنى من جهة والقيود الإعرابيّة لائتلاف الكلم من جهة ثانية. ولا بدّ لذلك من أن يكون قد اكتمل عنده طور الاكتساب المعجميّ أي توفّر لديه حدّ من ذلك الاكتساب يمكّنه من الدّخول في طور الوعي بمكتسبه الإعرابيّ وتوظيفه في إنتاج الكلام.

وإنّ الاكتساب المعجميّ طور ضروريّ لحدوث الوعي بالمكتسب الإعرابيّ والشّروع في تشغيله على نحو يواكب نموّ المآرب الخارجيّة والحاجة إلى التّعبير عنها بالعبارة المؤلّفة. وكما يكون الاكتساب المعجميّ ضرورة لدخول الطّفل طورا جديدا من الاكتساب اللّغويّ يكون الاكتساب اللّغويّ، مهما تكن اللّغة المكتسبة، طورا ضروريّا لمرور المتكلّم إلى طور التّعلّم. ويشبه ذلك كثيرا حال من يتأهّب إلى تعلّم لغة ثانية فيكون في حاجة إلى لغته الأولى الّتي كان قد تعلّمها من قبل.

وتقوم نتائج علم النّفس العرفانيّ في نظريّات التّعلّم وعلم النّفس التّربويّ أدلّة على ما بين الاكتساب والتّعلّم من أنّ الأوّل ضروريّ للثّاني وعلى طبيعيّة الصّيرورة العرفانيّة من اكتساب المعرفة اللّغويّة إلى تعلّمها ممّا ينطبق اعتياديّا على اللّغة الأمّ. فتساير عمليّة اكتساب اللّغة المراحل الثّلاث للنّمو العرفانيّ لدى الطّفل حسب برونر Bruner (١٩٦٠) و(١٩٦٨) و(١٩٨٣) وغير ذلك من الأعمال. وتعرف هذه المراحل بخصوصيّة الاكتساب اللّغويّ في كلّ مرحلة. فأمّا ما يصطلح عليه بمرحلة التّمثيل الإدراكيّ الحسّيّ فالاكتساب فيها مخصوص بالجانب الإجرائيّ المتعلّق بالأعمال والأنشطة الّتي يقوم بها في المحيط، وهي غالبا أعمال يمارس فيها الأشياء المحسوسة ويختبر ما بينها من علاقات فضائيّة وعقليّة عن طريق العلاقة الحسّيّة المباشرة بها. وهذا طور فيه تحسّس لنواح من سمات المعجم وإن لا تسميةَ فيه ولا تقارنَ بين صوت ومعنى. وأمّا ما يصطلح عليه بالتّمثيل الأيقونيّ فهي مرحلة يصبح فيها الطّفل قادرا على تمثيل الأشياء بالصّور الّتي هي في جزء منها صور ذهنيّة لمعطيات لغويّة تمثّلها خاصّة الكلمات. وأمّا مرحلة التّمثيل الرّمزيّ فيكون الطّفل فيها قادرا على تعيين الأشياء بأسمائها وإدراك العلاقة الرّمزيّة بين اللّغة والعالم وتوظيف المخزون الرّمزيّ اللّغويّ في إنجاز أعمال يؤثّر بها في المحيطين به.

وتوازي مرحلة التّمثيل الرّمزيّ طور النّضج العرفانيّ في اكتساب الطّفل عموما واكتسابه اللّغويّ خصوصا باعتباره الطّور الأساسيّ الّذي بموجبه يمرّ الطّفل من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التّعلّم ويكون مهيّئا إلى اكتشاف المعرفة بنفسه. وقد انطلق برونر من المحادثات الّتي تدور في البيوت بين الأطفال وأمّهاتهم ليبيّن كيف تساهم المجموعة اللّسانيّة في نموّ اللّغة الّتي يستعملها الطّفل بوصفها اللّغة الأمّ. وممّا توصّل إليه هو أنّ الطّفل في سنّ العاشرة يكون قادرا على استعمال الأبنية اللّغويّة الّتي اكتسبها لتبليغ حاجاته ومقاصده ورغباته وانفعالاته رجاء ودعاء وتحسّرا وتهكّما وما إلى ذلك. فيتجاوز مرحلة اكتساب الكلمات والإعراب إلى التّعرّف إلى الكيفيّة الّتي بها ينجز بذينك المكتسبين أعمالا لغويّة.

ومهما تكن العلاقة التّاريخيّة بين الفصحى والدّارجة في اللّسان الواحد من حيث أنّ الأولى أصل والثّانية فرع مستحدث منه فإنّ نحو الدّارجة من حيث هو أوّل نموذج من النّحو الخاصّ هو ما يكتسبه الطّفل ويكون في مواجهة مباشرة والنّحو الكلّيّ بوصفه جملة من الآليّات والمبادئ الّتي تمثّل استعداده الفطريّ ليكون كائنا متكلّما ذا نحو. ونحو الدّارجة ضروريّ لتعلّم أيّ نحو سواء أكان نحو الفصحى من اللّسان نفسه أم نحو أيّ لغة أخرى تكون موضوع تعلّم من جهة أنّه النّموذج الّذي يحفّز النّحو الكلّيّ ويبلور الملكة وبه يطوّر الطّفل كفاءاته الذّاتيّة ليتمكّن من النّحو باعتباره نحوا خاصّا فيه تتجلّى معرفته بلغته ونحوا كلّيّا فيه تتجلّى معرفته بنحوه الذّهنيّ وقدرته اللّغويّة الباطنة. فيكتشف من خلال النّحو الخاصّ متحقّقا في الدّارجة مبادئ كونيّة كالتّعاقب في الكلام والتّأليف بين الكلم وفق علاقات تصوّريّة دلاليّة، ويدرك أنّ علاقة مّا بين ما يُصطلح عليه مسندا ومسندا إليه هي الّتي تتحقّق بمقتضاها الفائدة الخبريّة في الكلام. ويتمكّن من نظام القواعد والمبادئ الّتي بموجبها يصير قادرا على إنتاج الجمل وفهمها وتمييز الجمل النّحويّة من الجمل غير النّحويّة.

إنّنا لا نتعلّم النّحو وإنّما نتعلّم اللّغة. فالنّحو قدرة ذهنيّة فطريّة تسبق اللّغة كما أنّنا نتعلّم الرّياضيّات ولكن لا نتعلّم المنطق الّذي هو أساس لها. إنّ فرضيّة اللّاتعلّم حسب فودور Fodor (١٩٧٥) أدّى إليها عنده تصوّره للذّهن حاسوبا له وظائف عرفانيّة. وما التّفكير إلاّ جملة من عمليّات الّذهن الّتي يحكمها نظام من القواعد المنطقيّة الجبريّة والشّكليّة ينطبق على جميع الوظائف العقليّة كالإدراك واللّغة والتّخطيط والمعالجة وغيرها. ومن طبيعة هذا النّظام الّذهنيّ العرفانيّ الّذي يحكم تفكيرنا أنّه نظام طبيعيّ حوسبيّ سابق الفكرَ. وكما لا يتعلّم الطّفل النّحو لا يتعلّم التّفكير، بل حسبه أن يختبر ما به يستفزّ ملكاته ويقدح تلك القدرة الكامنة فيه على أن يتكلّم أو يفكّر. وإذا كان النّحو هو جملة القواعد الذّهنيّة العميقة الكلّيّة الّتي تشكّل قدرة الفرد على إنتاج اللّغة كان هو الأساس الفطريّ الّذي لا يكتسب ولا يتعلّم ولكن يكون هو سبب الاكتساب فالتّعلّم. وأمّا النّحو الخاصّ فهو الّذي يوجبه وجود معرفة سابقة بالنّحو الكلّيّ. وكما يكون اكتساب نحو الدّارجة سببا من تلك القدرة النّحويّة الفطريّة المودعة في الذّهن يكون نحو الفصحى سببا من ذلك النّحو المكتسب.

٢.٢ الانحراف عن طبيعيّة الاكتساب تقصير عن تعلّم الفصحى:

إذا افترضنا أنّ العربيّة يجب ألاّ تكون تفصيحا للدّارجة لاختلاف منوالها عن منوال الدّارجة، وإن كانتا تصريفين للسان واحد، كانت العربيّة في استعمالها الرّاهن أقرب إلى تفصيح للدّارجة منه إلى استعمال اللّغة الفصحى. وهو في المؤسّسة التّعليميّة أظهر. ثمّ إنّه المظهر الرّئيسيّ الّذي يختزل مشاكل التّعلّم ويعكس انحرافا سابقا في مسار الاكتساب، وإن كان انحرافا طبيعيّا فرضته أسباب موضوعيّة لم نقرأ لها حسابا ولم نتهيّأ لها بتدبير الأسباب الّتي بها نأمن شرّها وعواقبها. وتنحصر هذه الأسباب في مجملها في ما جرّه علينا الغزو الرّقميّ من انتشار اللّغات الحاسوبيّة وهيمنتها على النّاشئة.

ومن مظاهر هذا الانحراف ما يشهده المنوال النّحويّ الفصيح من ثغرات يدلّ عليها الميل الظّاهر لدى المتعلّمين من التّلاميذ والطّلبة إلى عبارات جاهزة معلّبة هي أشبه بالقوالب النّمطيّة. وهم يتلقّون هذه المادّة اللّغويّة من مصادر عدّة أوّلها الدّبلجة. ففي طور الاكتساب الّذي يستغرق مرحلة ما قبل التّعلّم والمرحلة الأولى من التّعليم الموافقة للمرحلة الابتدائيّة أو الإعداديّة يتأثّر المتعلّمون بنسب متفاوتة بدبلجة الصّور المتحرّكة الّتي هي على الأغلب مادّة مستوردة لـ"المانغا اليابانيّة" منها نصيب هامّ. وفي المرحلة الثّانويّة من التّعليم يتّجه المتعلّمون إلى الدّراما التّلفزيونيّة المدبلجة. فما انفكّت المسلسلات المكسيكيّة ثمّ البرازيليّة ثمّ التّركيّة تؤنق أسماع المتعلّمين في هذه المرحلة من التّعلّم الموافقة لسنّ المراهقة. وهذه الدّبلجة إذا استثنينا منها الدّارجة المشرقيّة السّوريّة واللّبنانيّة والخليجيّة والمصريّة والدّارجة المغاربيّة المغربيّة والتّونسيّة كانت على الأغلب دبلجة مشرقيّة سوريّة وأردنيّة ومصريّة. وللسّوريّين في ما يسمع المتعلّم عندنا النّصيب الأوفر.

ومن نتائج ذلك غلبة هذا النّمط التّعبيريّ المعلّب على ألسنة المتعلّمين واستقراره شكلا يتحقّق عليه اللّسان في الفصحى حتّى يغدو التّحقّق الاعتياديّ له. ومهما يكن انتماء هذا التّحقّق إلى المنوال الفصيح فإنّ تحصيل هذا النّمط وإن عدّ اكتسابا فإنّه ليس بالطّبيعيّ أي ليس هو مرتقبا في ذلك الموضع من مسار تعلّم اللّغة. وهو ما يثني الطّفل عن تحصيل ما به يتمّ له تعلّم الفصحى على الوجه المطلوب وبالقدر الّذي يحصل به عنده ترقّ عرفانيّ لغويّ وترقّ فكريّ عامّ. ذلك بأنّ عبارات هذا النّمط غير متحلّلة، أي أنّها لا تتصرّف وفق حاجات المتكلّم ومقاصده. وهو ما يجعلها أقرب في تخزينها واستدعائها أثناء معالجة الكلام إلى المفردات أو العبارات المسكوكة أو الجاهزة idiomatic expressions.

وهذا مشكل تعبيريّ يتّصل باستعمال العربيّة في المؤسّسة التّعليميّة بالنّظر إلى الاستعمال الفصيح المفترض استعماله. ومن مظاهر التّعثّر في تعلّم العربيّة واكتساب المنوال النّحويّ الفصيح المناسب لما يراد تعلّمه في اللّغة الأمّ أو اللّغة الأولى هو مشكل المفارقة بين المنطوق والمكتوب. وتمثّل اللّغات الحاسوبيّة بدائل كتابيّة للأصوات اللّغويّة قد يكون لها مقابل صوتيّ وقد لا يكون، وذلك من قبيل الأرقام والرّسوم. ومن ذلك ما آلت إليه كتابة العربيّة من استعمال الحروف اللاّتينيّة والأرقام وغير ذلك من الرّموز الكتابيّة. ومازالت هذه اللّغات تغزو الاستعمال غير الحاسوبيّ وتحلّ محلّ اللّغة باعتبارها اللّغة الأمّ في منوالها الفصيح حتّى اتّسعت الهوّة بين ما نقول وما نكتب. وهو ما يفسّر بعض ما أصاب المتعلّمين عندنا من ذلك الصّمت اللّغويّ المتجلّي إمّا في تعثّرهم في

استعمال الفصحى تعثّرا يدلّك عليه تفصيحهم للدّارجة بما يفرّون إليه من قوالب الدّبلجة وتعابيرها النّمطيّة أو تفضيلهم السّكوت عن الكلام إذا ما دعوا إلى التكلّم بالفصحى.

ولئن اعتبرت اللّسانيّات الاجتماعيّة غزو اللّغات الحاسوبيّة أمرا طبيعيّا تفرضه حاجات العصر فإنّ لمختصّين من المربّين والقائمين على البرامج التّعليميّة أن يلحظوا الفرق بين العربيّة الّتي هي موضوع التّعلّم لغة وأدبا وفكرا وتاريخا والعربيّة المكتسبة الّتي يأتي بها المتعلّم طفلا ثمّ مراهقا شابّا ليتعلّم، وهو الفرق بين حال تلميذ يسهر على الفايسبوك حتّى ساعات متأخّرة من اللّيل يكتب العربيّة بتصريفيها الدّارج والفصيح بأحرف لاتينيّة وحاله وهو يأتي صباحا إلى المدرسة ليشرح قصيدة لطرفة أو لبيد أو زهير بن أبي سلمى.

إنّ أوّل التّعلّم بعض من الاكتساب. ومن مظاهر تعطّل الوظيفة العرفانيّة الواصلة بين ما يكتسب وما يتعلّم ممّا قد يتسبّب فيه قصور المنوال المكتسب وهزاله بالنّظر إلى متانة المنوال التّعلّميّ هو ضعف المعالجة الكلاميّة وتعثّرها. ويظهر ذلك خاصّة في أنّ ما يلجأ إليه المتعلّمون من العبارة لا يناسب في شيء ما يقصدون إليه من المعنى. وهو أظهر عندهم في سياقات العقلنة والحجاج. فأكبر عجزهم أن يحتجّوا أو يستدلّوا.

وإذا سألنا عن أسباب ذلك وجدنا أنّه من بين الأسباب هو أنّ البرامج التّعليميّة لا تساير في مستوى تعلّميّة اللّغات طبيعيّة الاكتساب والنّسق التّحصيليّ لفترته. ذلك بأنّ الاكتساب على طبيعته المرحليّة إجماليّ أو تأليفيّ. وهذه الخاصّيّة الإجماليّة خالفها نظام الكفايات من حيث كان نظاما تجزيئيّا يفكّك قدرات المتعلّم ويشتّتها. وقد كان لهذا التّشتّت انعكاس على مستوى التّعلّم ونجاعته. ومازال المتعلّم يعوّض لنفسه طبيعيّة الإجمال الّتي حرم منها بما تسعفه به الدّبلجة من عبارات جاهزة تسدّ عوزه إلى نموذج فصيح يتعلّمه مجزّءا مشتّتا ولا يسمعه حتّى تتمكّن منه تلك القوالب التّعبيريّة النّمطيّة تمكّنا يفسد عليه اكتسابه ويردّه عن التّرقّي في التّعلّم.

ثمّ إنّ نظامنا التّعليميّ على كثرة محاولاته لتجديد البرامج وتتاليها لم يأخذ في تعلّميّة اللّغة ببناء تصوّرات جديدة تنهل من نتائج العلوم العرفانيّة وخاصّة منها علم النّفس واللّسانيّات وتراعي طبيعة المعالجة اللّغويّة باعتبارها جزءا من المعالجة العرفانيّة العامّة. فليس ثمّة متابعة لتطوّر قدرة الطّفل على المقْوَلة categorization[4] من حيث هي إدراك تصنيفيّ للأشياء يتمّ عبر مناويل عرفانيّة cognitive models تنظّم المعرفة. ذلك بأنّ تعلّم اللّغة هو نوع من المرور من اكتساب مقولات عبر المحاكاة إلى إنتاج مقولات عبر منوال نحويّ خاصّ بالمتكلّم وإن تقاسم والمجموعة اللّغويّة شيئا كثيرا منه.

---

[4] المقْوَلة مفهوم أساسيّ في نظريّات علم النّفس العرفانيّ ثمّ اللّسانيّات العرفانيّة. والمقْوَلة من حيث هي قدرة ذهنيّة على إدراك المقُولة وتحديدها هي الموضوع الّذي قامت عليه نظريّة المناويل العرفانيّة الّتي تهتمّ بالكيفيّة الّتي ينظّم بها الذّهن البشريّ معارفه، ونظريّة الطّراز Prototype Theory. فقد كانت المقُولة في التّصوّر الأرسطيّ تتحدّد انطلاقا من الخصائص المشتركة بين عناصر المقولة الواحدة ثمّ أصبحت في التّصوّر الطّرازيّ تتحدّد انطلاقا من أفضل عنصر يمكن أن يمثّل المقولة أو ما يصطلح عليه بالطّراز.

ومن مقوّمات الاكتساب الطّبيعيّ للنّحو هو ممارسة الطّفل للفضاء منذ السّنّ الأولى للاكتساب الّتي تسبق التّعلّم أي السّنوات السّتّ الأولى وحتّى السّنّ الثّانية سنّ المرحلة الأولى من التّعلّم أي إلى حدود السّنة الثّانية عشرة. وهي ممارسة طبيعيّة تتحقّق عبر اللّعب وما يندرج تحت ذلك من الرّكض والصّعود والنّزول والسّقوط... وهذه الممارسة هي الكفيلة بفهم المقولات الفضائيّة بوصفها مقولات تصوّريّة كبرى تشكّل سمات طرازيّة للدّلالة المعجميّة. وتمثّل التّجربة الجسديّة مع المحيط إطارا طبيعيّا للاكتساب المعجميّ الأوّل. وهذا الأساس الطّبيعيّ للّغة ممثّلا في "الجَسْدَنَة" Embodiement[٥] ما انفكّ يعوّضه خلال هذه المرحلة الحاسمة من طور الاكتساب تعلّم سابق لأوانه هو في غير حاجة إليه.

ويستفيد التّعلّم من المنوال النّحويّ النّظريّ قدر استفادته من منوال اللّغة الأمّ، بل إنّ الأوّل لا يكون ناجعا في التّعلّم إلاّ متى كان الثّاني كذلك أي تمّ على الوجه الطّبيعيّ الّذي تستوجبه طبيعة المرحلة. ومن ظواهر ذلك أنّ القواعد والمبادئ والصّيغ الّتي يتعلّمها الطّفل بل المتكلّم عموما عن لغته يطبّقها في إنتاج الكلام بقدر ما يجيز له المنوال المكتسب الأوّل ذلك التّطبيق. وعلى قدر اختلاف اللّهجات وتعدّدها تختلف الفصحى بمقادير متفاوتة توافق تلك الاختلافات من حيث هي فويرقات تركيبيّة وأسلوبيّة وبلاغيّة بين المجموعات اللّهجيّة داخل نطاق المجموعة اللّغويّة الواحدة. ويظهر ذلك في النّطق أي في المستوى الصّوتيّ ظهوره في المستوى التّركيبيّ والتّصوّريّ للعبارة اللّغويّة ممّا تمثّله ظواهر من قبيل التّبئير والتّقديم والتّأخير والحروف المتواترة في الدّلالة على معنى نحويّ بعينه كتواتر حرف الجرّ "في" الدّالّ على الظّرفيّة في بلدان المغرب العربيّ مقابل تواتر الحرف "بِ" في منطقة الشّرق العربيّ، وما إلى ذلك من اختلاف الأدوات الّتي تتعدّى بها الأفعال من لهجة إلى أخرى.

٣. تدخّل اللّغة الأولى في تعلّم اللّغة الثّانية، كيف يستفيد تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها من العلاقة الطّبيعيّة بين اللّغة الأولى واللّغة الثّانية؟

إنّ اكتساب اللّغات وتعلّمها مسار نفسيّ عرفانيّ لا يكون إلاّ زمانيّا. فكما لا يكون التّعلّم إلاّ عقب اكتساب لا يكون تعلّم لغة ثانية لمتكلّم غير أصليّ إلاّ عقب تعلّم اللّغة الأولى أي اللّغة الأمّ. فأمّا الاكتساب فيمتدّ زمانيّا إلى الطّور الأوّل من التّعلّم، وفيه مظهران من هذه العلاقة الزّمانيّة الّتي توجبها تعلّميّة اللّغة. المظهر الأوّل هو أنّ الطّفل لا يتعلّم الفصحى من نحوه الخاصّ ممثّلا في لغته الأمّ إلاّ بناء على ما اكتسبه من دارجته على ما بيّنّاه. والمظهر الثّاني هو أنّ الوعي بالمكتسب الإعرابيّ وتوظيفه لا يتحقّقان لدى المكتسب إلاّ إذا حصّل قدرا من الاكتساب المعجميّ يمكّنه من إنتاجيّة الإعراب أثناء معالجة الكلام.

---

[٥] الجَسْدَنَة من المفاهيم الكبرى الّتي قامت عليها نظريّات علم النّفس العرفانيّ وعلوم الأعصاب واللّسانيّات العرفانيّة. وفي مقابل تغييب الفكر الكلاسيكيّ للجسد واعتبار الفكر تجريديّا متعاليا على الجسد من حيث هو مادّة يتّجه الفكر التّجريبيّ الحديث إلى اعتبار الفكر ذا أسس وأصول جسديّة، فالفكر ينشأ في الجسد باعتباره مادّة بيولوجيّة ذات تكوّن وراثيّ تشتغل في محيط اجتماعيّ وثقافيّ بعينه. وتنطلق مقاربات المعنى في هذا التّصوّر التّجريبيّ من علاقة اللّغة بمبدإ أساسيّ يقوم عليه اشتغال العرفان هو المبدأ الّذي يعتبر الجسد الحالّ في الفضاء والمحيط حالاّ في الذّهن مشكّلا للعرفان. فالذّهن يتأثّر بالجسد معطى بيولوجيّا ثمّ بحلول الجسد في المحيط وما يكون له من تفاعل به. واللّغة من حيث كانت ملكة من الملكات العرفانيّة تتأثّر بالذّهن المجَسْدَن.

وأمّا التّعلّم فمسار عرفانيّ تتعاقب أطواره تعاقبا يحصل منه عند المتعلّم ترقّ لغويّ فترقّ ذهنيّ فكريّ يكون سببا من الأوّل. وبينما يتعلّم التّلميذ في طوره الأوّل من التّعلّم لغته الفصحى على سبيل الاكتساب معتمدا في ذلك على ما يعرفه عن لغته الأمّ في الدّارجة يتعلّم من يقبل على تعلّم لغة ثانية أيّا كان وضعه سنّا ومعرفة بالاعتماد على لغته الأولى باعتبارها بؤرة معرفته بنحوه الخاصّ ونحوه الكلّيّ جميعا. فالمعوّل الأساسيّ في تعلّم أيّ لغة، مهما تكن اللّغة ومرتبتها في اللّغات المتعلّمة، هو اللّغة الأولى وإن لم تخل اللّغة الثّانية مثلا من تأثير في تعلّم اللّغة الثّالثة لا سيّما إذا كانتا من أسرة واحدة.

وإذا كانت اللّغات أنحاء خاصّة لنحو واحد هو نحو كلّيّ يشترك فيه جميع البشر من حيث كان في الأصل حالة بدء فطريّة تشكّل قدرتهم على اكتساب اللّغة كانت اللّغة الأولى مدخل المتكلّم إلى تعلّم اللّغة الثّانية، إذ اللّغة الأولى هي النّحو الخاصّ الّذي تحقّق فيه النّحو الكلّيّ عبر تفاعل الملكة مع المحيط والوضعيّات الكلاميّة الاجتماعيّة، فهو ركيزة النّحو الذّهنيّ أي المعرفة الّتي يحصّلها المتكلّم عن نحوه الكلّيّ ونحوه الخاصّ. وإذا كان الكلّيّ كونيّا ثابتا والخاصّ وسائطيّا متغيّرا كانت المبادئ والبرامترات الّتي هي حصيلة معرفة المتكلّم بنحوه ممثّلة في اللّغة الأمّ بمواليها الدّارج والفصيح هي المتكأ في تعلّم اللّغة الثّانية.

فمن المبادئ أو الكلّيّات ما يصطلح عليه في نظريّة النّحو التّوليديّ بـ"مبدأ الرّأسيّة" « Headedness »، وهو أن يكون لكلّ مكوّن مركّبيّ رأس Head يؤلّف إليه متمّم. فهذا مبدأ كلّيّ لا تخلو منه لغة من اللّغات. ومن الوسائط وسيط "موضع الرّأس" « Head-position parameter »، ويتعلّق بترتيب الكلم في اللّغات. فاللّغات الّتي تشترك جميعا في مبدإ الرّأسيّة تختلف في موضع الرّأس. فيكون في لغات قبل المتمّم، وهذا وسيط "الرّأس أوّلا"Head-first. ويكون في لغات أخرى بعد المتمّم، وهو وسيط "الرّأس آخرا"Head-last. ويكون في لغات غير هذه وتلك متوسّطا. فإذا كان لابدّ في جميع اللّغات من أن يكون للبنية اللّغويّة رأس ينتشر منه الكلام موضعه اختزالا نواة الإسناد باعتبارها نواة الفائدة في الكلام كان مبدأ الرّتبة من المسائل الطّرازيّة في معالجة قضيّة المبادئ والبرامترات. وهي لذلك من المسائل الّتي يعتمد عليها في بيان ما يكون للّغة الأولى من أثر في اكتساب اللّغة الثّانية. فيكون للقيمة الخلافيّة الّتي يتحقّق بها مبدأ الرّتبة في اللّغة الأمّ دور أساسيّ في توجيه اكتساب المتكلّم للقيم الخلافيّة الّتي يتحقّق بها المبدأ في لغات أخرى.

ونأخذ مثالا ممّا تثيره مسألة الرّتبة في تعلّم لغة كالعربيّة بالنّسبة إلى متكلّم أصليّ، وليكن ههنا متكلّما أصليّا للفرنسيّة أو الإنجليزيّة أو غيرها من اللّغات الهندوأروبيّة أو أيّ لغة يكون نظام الرّتبة فيها من نحو: (فاعل+فعل+مفعول: فا+ فع+مف). فإذا كان الإسناد مبدأ كلّيّا تحقّقه خاصّة العلاقة الحمليّة الّتي هي علاقة رأسيّة معجميّا يمثّلها الفعل على نحو طرازيّ[6] كانت هذه الثّلاثة الإسناد والحمل والرّأسيّة مبادئ كلّيّة منها ينفذ المتعلّم إلى خصوصيّة مبدإ الرّتبة في اللّغات. فلا بدّ من أن يدرك متعلّم

---

[6] يتواتر في هذا المبحث استعمال "طراز" أو وصف النّسبة إليه"طرازيّ". وتأتيان عموما للدّلالة على النّموذج الممثّل لمفهوم أو مقُولة مّا. ومن أبرز سياقات هذا الاستعمال هو السّياق الّذي سنتحدّث فيه عن القيم الوسائطيّة لمبدإ الرّتبة في لغة من اللّغات وما يعدّ من هذه القيم مثال النّظام الرّتبيّ في هذه اللّغة.

للعربيّة غير ناطق بها أنّ تعدّد الوسائط في مسألة الرّتبة لا يغيّر شيئا من أمر هذه المبادئ من حيث هي كلّيّات لها وجه تتحقّق به في جميع اللّغات الطّبيعيّة. وهذا هو السّند بالنّسبة إلى من يقبل على تعليم لغة ثانية لمتكلّم غير أصليّ.

إنّه من المداخل النّفسيّة الطّبيعيّة إلى اكتساب وسيط الرّتبة في العربيّة هو أن يُنطلق من وسيط الرّتبة في المنوال الفصيح من اللّغة الأمّ للمتعلّم باعتباره المنوال الطّرازيّ لنحوه الخاصّ. فتصاغ له أمثلة أولى تنتقى للغرض ويؤتى لها بترجمات تقريبيّة أو أمثلة مشابهة من اللّغة الأولى. وقد يكون من المفيد أن تصاغ الأمثلة في العربيّة صياغة أوليّة تحاكي، وإن بالخطإ، البنية الرّتبيّة في اللّغة الأولى. ثمّ يتدرّج المعلّم في بيان القيمة الخلافيّة لمبدإ الرّتبة في العربيّة مستندا في ذلك إلى الكيفيّة الّتي تتحقّق بها مبادئ الإسناد والحمل والرّأسيّة فيها جاعلا وسائطيّة الرّتبة من الأسباب الّتي تفسّر هذا الاختلاف البرامتريّ بين العربيّة موضوع التّعلّم واللّغة الأمّ. ونوضّح هذا التّمشّي بمثالين نصوغهما في (١) و(٢):

(١) زيدٌ أكلَ تفّاحةً.

(٢) أكلَ زيدٌ تفّاحةً.

إنّه لن يدرك متعلّم للعربيّة لا ينطق بها، على افتراض أنّه ناطق بالفرنسيّة مثلا، أنّ الطّراز الّذي نحمل عليه نظام الرّتبة في العربيّة هو (٢) وليس (١) إلاّ إذا بدأه المعلّم بنموذج من قبيل (١) حتّى يظنّ معه أنّ العربيّة هذا نظامها، إذ الاستئناس بما هو معهود مدخل نفسيّ ناجع في معرفة ما هو مخالف. وإنّ هذا المتعلّم لن يفهم أنّ "زيد" في الجملة (١) مبتدأ وليس هو بفاعل إلاّ إذا أدرك من يعلّمه أنّه ليس بدّ من أن يبدأه بالقول إنّ "زيد" فاعل قياسا على ما يعرفه عنه في لغته. وقد يحتاج المعلّم في سياق كهذا إلى أن يقيس قوله على جملة فرنسيّة من قبيل (٣):

John a mangé une pomme (٣)

ويمكن للمعلّم ههنا أن يستند إلى خصائص البنية الإعرابيّة للجملة (١) متّخذا من بعض النّظريّات في اللّسانيّات الحديثة كنظريّة الآثار Trace Theory ونظريّة الرّؤوس المعجميّة والوظيفيّة في الأنحاء التّوليديّة والتّحاليل التّفكيكيّة الوسميّة للمحولات الفعليّة في النّظريّات الدّلاليّة المعجميّة مدخلا إلى تفسير ما توجبه وسائط الرّتبة في نظريّة الفاعل في النّحو العربيّ من أنّ الفاعل لا يتقدّم على فعله أبدا وأنّ ما تقدّم ليس بفاعل وإنّما هو مبتدأ وجوبا.

وعند البدء تُطرح الجملة (٢) بديلا يرادف (١) دلاليّا وإن لم يرادفها تركيبيّا. وتؤخذ البنية التّركيبيّة الوظيفيّة كما يمثّلها المعنيان النّحويّان الابتداء في (١) والفاعليّة في (٢) على أنّها ظاهرة بلاغيّة من قبيل التّقديم والتّأخير لا على أنّها ظاهرة إعرابيّة. كلّ

هذا والمتعلّم مازال يظنّ أنّ "زيد" في (١) فاعل لا مبتدأ. ويكون المنطلق في ذلك هو كون المحمول المحوريّ للجملة في المثالين هو الفعل "أكل" الّذي يقتضي دلاليّا موضوعين هما مقوليّا اسمان يسند إلى الأوّل منهما دور القائم بالعمل ويسند إلى الثّاني دور الواقع به العمل. فيكون لـ(١) و(٢) نفس الرّأس المعجميّ وهو الفعل "أكل".

بناء على ما تقدّم يمكن للمعلّم أن يتدرّج إلى فكرة كون هذه البنية الدّلاليّة للمحمول "أكل" قد تحقّقت في كلّ من (١) و(٢) بنظامين إعرابيّين مختلفين يمثّل كلّ منهما قيمة وسائطيّة يقبلها النّظام الرّتبيّ في العربيّة. فالمضمون الدّلاليّ في (١) و(٢) واحد، ولكن يمكن أن يقال بنحوين مختلفين. ومردّ الاختلاف إلى الطّريقة الّتي تتحقّق بها المبادئ المشار إليها المرتبطة بالرّأس سواء أكان واسما معجميّا أم عاملا إعرابيّا، إذ الرّتبة في الأصل هي النّحو الّذي ينحوه اتّجاه الإسناد بالنّظر إلى ما توجبه الخصائص الدّلاليّة للرّأس.

فأمّا في (٢) فيوجب معنى الفاعليّة إسناد الفعل إلى الفاعل. وبينما يكون الفاعل مخبرا عنه بفعله يكون الفعل المسند هو بؤرة الإسناد وموضع الفائدة الخبريّة. وليس الفاعل مقصودا إلاّ من حيث هو متسبّب في الفعل فمتمّ للإسناد بكونه المخبر عنه فلا يقع إلاّ بعد الخبر. والفعل ههنا هو الرّأس المعجميّ والإعرابيّ للجملة (٢). وهو ما يفسّر مرتبة الفاعل من أنّه لا يكون إلاّ بعد الفعل ولا يتقدّم عليه أبدا. وأمّا في (١) فيوجب الابتداء أن يكون الاسم مقدّما على الفعل أو المركّب الإسناديّ الفعليّ الجزئيّ [أكلَ (هو) تفّاحةً] المخبر به عنه. فيكون الاسم المقدّم مبتدأ مع كونه يطابق إحاليّا الضّمير المضمر الّذي تقديره (هو) والّذي وظيفته فاعل الفعل "أكل". ويكون المبتدأ بؤرة الإسناد من حيث هو الموجب للإخبار والدّاعي إلى الكلام. وليس الخبر إلاّ ما أوجبه الكلام على المبتدإ لفائدة عنه طارئة أوجبت انعقاد الإسناد. ومع كون الفعل هو الرّأس المعجميّ للجملة (١) فليس هو برأس إعرابيّ لها كما كان في (٢). على أنّ القيمة الوسائطيّة لمبدإ الرّتبة الّتي تحقّقها الجملة الفعليّة في (٢) والّتي هي من نحو (فعل+ فاعل+ مفعول: ف+ فا+ مف) تظلّ طراز النّظام الرّتبيّ في العربيّة. فإذا أدرك متعلّم للعربيّة لغة ثانية ذلك أدرك معه أنّ "زيد" في (٢) فاعل بينما هو في (١) مبتدأ.

خاتمة:

إنّه في إطار هذه الخلفيّة النّظريّة النّفسيّة العرفانيّة يمكن أن ننزّل البحث في تعلّميّة العربيّة عموما والبحث عن رؤية لها في المستقبل. والحديث عن تعلّم العربيّة لغير النّاطقين بها يرد في هذا السّياق باعتباره مثالا من ظاهرة لسانيّة كونيّة تتعلّق بتعلّم اللّغات الطّبيعيّة عموما وبتعلّم اللّغة الثّانية خصوصا. وقد اعتمدنا في ذلك على ما يكون من دور اللّغة الأمّ وتأثيرها في تعلّم لغات أخرى منطلقين من فرضيّة وهي أنّ تعلّم اللّغة الثّانية يستند إلى اللّغة الأولى كما كان تعلّم اللّغة الأولى ممثّلة في منوالها النّحويّ الفصيح

يستند إلى ما اكتسبه المتعلّم من منوالها النّحويّ الدّارج. إنّ الاكتساب والتّعلّم مساران نفسيّان طبيعيّان لا يحتاجان إلى نظريّة في النّحو ولا في علوم التّربية بقدر ما يحتاجان إلى وعي بالمثيرات الطّبيعيّة للملكات الفطريّة الكامنة في الذّهن. ومع كون احتياجهما إلى شيء من ذلك ضروريّا فليس هو مقدّما على الحاجة إلى الأسباب الطّبيعيّة لحدوث الاكتساب والجواز منه إلى التّعلّم. ولا سبب غير التّواصل أي الوضعيّات الكلاميّة الاجتماعيّة الّتي يمارسها الطّفل ويعيشها. وعلى قدر نجاعة المحفّزات التّواصليّة يكون توفّق الاكتساب الّذي على قدر توفّقه يوفّق التّعلّم.

وإنّ هذه العلاقة بين اكتساب اللّغة وتعلّمها من جهة ثمّ بين تعلّم اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية من جهة ثانية لجزء من طبيعيّة الاكتساب اللّغويّ من حيث هو مسار نفسيّ عرفانيّ بالأساس. وكما يكون المنوال الاكتسابيّ ممثّلا في الدّارجة ضروريّا لمرور الطّفل إلى تعلّم المنوال الفصيح من لغته الأمّ يكون هذا المنوال ضروريّا لتعلّم لغة أخرى مهما تكن العلاقة الأسريّة بين لغته الأمّ واللّغة الثّانية موضوع التّعلّم. وبناء على ذلك لا بدّ لتعلّميّة اللّغات اليوم من أن تستفيد من النّتائج الّتي توصّلت إليها العلوم العرفانيّة لا سيّما في مجال علم النّفس وعلم النّفس التّربويّ واللّسانيّات. وعلى قدر الوعي بطبيعة مسار الاكتساب عموما واكتساب اللّغة خصوصا وبما يحدث خلال ذلك من وضعيّات تساعد على حصول الاكتساب أو تعطّله يكون توفّق التّعلّميّة واهتداؤها إلى أسباب النّجاعة.

إنّ تباطؤ العرب اليوم في الاطّلاع على المباحث العرفانيّة في شتّى المجالات وضمور حركة التّأليف والتّرجمة في هذا المجال هو من الأسباب الرّئيسيّة الّتي تفسّر ما نعيشه اليوم من قلّة التّوفّق إلى تعليم العربيّة لمتكلّميها الأصليّين وما يشهده تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها من تعثّر يدلّك عليه ارتجال البرامج التّعليميّة وشتات أمرها. ولا مناص اليوم من أن يأخذ العرب بالأسباب الطّبيعيّة للتّوفّق في تعليم العربيّة لغة أولى لأهلها ولغة ثانية لغيرهم. ولا تخرج هذه الأسباب من أن تكون أخذا بالعلوم الحديثة وسعيا إلى مواكبتها مواكبة حقيقيّة بقدر ما تستفيد من هذه العلوم تضيف إليها. إنّ القدرة على اكتساب اللّغات وتعلّمها بعض من العرفان. وعلى تعلّميّة اللّغة أن تتنزّل في صلب الطّبيعة العرفانيّة لهذه القدرة حتّى تكون ناجعة وقادرة على التّكيّف مع معطيات الواقع المتغيّر باستمرار والاستجابة إلى الحاجات الّتي يولّدها هذا الواقع ويفرضها على الوجه الّذي يقتضيه الظّرف وبالقدر الطّبيعيّ الممكن.

قائمة المراجع

-١- العربيّة:

- الزّنّاد، الأزهر، (٢٠١٠)، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون- بيروت، لبنان، دار محمّد علي الحامّي- صفاقس، تونس، منشورات الاختلاف- الجزائر، (ط١).

-٢- الأجنبيّة:

- Bruner, J.S. (1960), The Process of Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

- Bruner, J.S. (1968), Processes of Cognitive Growth : Infancy, Clark University Press.

- Bruner, J.S. (1983), Child's Talk: Learning to Use Language, New York: W.W. Norton.

- Chomsky, N. (1965), Aspects de la Théorie Syntaxique, traduction de Jean-Claude Milner, L’ordre Philosophique, Collection dirigée par Paul Ricoeur et françois Wahl, Editions du Seuil , Paris, 1971.

- Fodor, J.A. (1975), The Language of Thought, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

- Jackendoff, R. (1997), The Architecture of Language faculty, Cambridge, Mass, MIT Press.